



Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning

Debates in Elementary School: Peer Production and B-Learning

Adriana Carolina Torres Escobar¹

Para citar este artículo: Torres, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning, 19(2), 237-251.

Recibido: 15-Junio-2014 / Aprobado: 12-noviembre-2014

Resumen

La investigación de corte cualitativo y con diseño de investigación-acción se interesa en cualificar los argumentos escritos de estudiantes de tercer ciclo. Durante las intervenciones se plantearon preguntas generadoras de debate que se encontraran relacionadas con problemáticas del entorno y los intereses de dichos infantes, a fin de que ellos, desde la escritura concebida como un proceso, logaran construir argumentos. La investigación también se apoyó en el trabajo colaborativo en un ambiente de aprendizaje Blended Learning (ambiente presencial y ambiente virtual). En todo el proceso de intervención de la investigación los niños de primaria pusieron en práctica la colaboración entre pares empleando estrategias de planificación, revisión y corrección de información en los dos ambientes. A partir de la experiencia de investigación en el aula, se hace una propuesta dirigida a docentes de tercer ciclo con el propósito de favorecer el proceso de argumentación escrita.

Palabras clave: argumentos escritos, proceso de escritura, trabajo colaborativo, revisión de información

Abstract

Standard qualitative research with an action-research design is based on qualifying arguments written by third grade students. During the interventions, questions were generated from debate topics that were found related to environment problems and different interest from mentioned infants, in order for them, while writing as a conceived process, manage to construct their own arguments. This process was done through peer production in a Blended Learning environment (face-to-face classroom methods combined with computer-mediated activities). Throughout the whole intervention process of this investigation, children of elementary grade put to practice the collaboration between peers using strategies of planning, review and correction of information in the two environments. Based on experience of research in the classroom, a proposal is made and aimed at third grade teachers in order to assist in the process of a well written argument.

Keywords: written arguments, writing process, peer production, information review

¹ Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lenguas Modernas Español, Inglés y Francés, Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Escuela Nacional de Comercio, Bogotá D.C., Colombia. Correo electrónico: adriana1torres@rocketmail.com

INTRODUCCIÓN

Argumentar es una actividad indispensable en la vida de todo ser humano, ya que contribuye a defender sus ideas o refutar las de sus interlocutores. Marafioti (2004) afirma que la actividad de argumentar es inseparable de la comunicación; por tanto, es vital que desde la escuela primaria se orienten actividades para que los estudiantes elaboren argumentos.

Durante la investigación se identificó que muchos profesores de tercer ciclo enfocan sus clases en estudiar la forma del lenguaje y no su esencia comunicativa. Asimismo, hay pocas propuestas didácticas orientadas a cualificar la argumentación en primaria. Por estas razones se introdujo la argumentación a través de actividades que requieran trabajar colaborativamente a fin de construir argumentos escritos; se hizo énfasis en su revisión y corrección permanente. Tales tareas se desarrollaron en el aula y en un Wiki virtual, aprovechando las bondades de estos dos ambientes.

Actualmente hay un número escaso de investigaciones orientadas a la producción de argumentos de estudiantes de primaria en la escuela, como las de Brassart (1988), Camps y Dolz (1995) y Coteron (1995). De acuerdo con ellos es posible que los niños aprendan a argumentar; no obstante, a causa del acercamiento limitado a la argumentación desde la infancia, llegan a la adolescencia o adultez sin saber adoptar una posición, defender sus ideas y contra argumentar las ideas de sus interlocutores, ya que aprender a argumentar es un proceso complejo que exige tiempo y práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es imprescindible que la escuela primaria aproxime a sus niños a la producción de argumentos con el propósito de que ellos adquieran las bases para ejercer roles críticos con respecto a conflictos que requieren resolver en su vida diaria y defiendan sus opiniones frente a diversas situaciones que enfrenten. La investigación pretende contribuir a la formación personal de los niños de tercer ciclo al ofrecer pautas introductorias a fin de que sean capaces

de argumentar; lo cual implica que desarrollen opiniones propias, reflexionen sobre la realidad y participen en ella, construyendo sus ideas a través de un pensamiento crítico y reflexivo. Por ello, el estudio se orienta a la resolución de los siguientes interrogantes.

Pregunta

¿Cómo cualificar la producción de argumentos escritos a partir del trabajo colaborativo en ambientes *B-Learning*?

Subpreguntas

- ¿Cómo orientar el trabajo colaborativo para favorecer el uso de estrategias de revisión de argumentos?
- **¿De qué manera la modalidad de aprendizaje *B-Learning* favorece el subproceso de revisión de argumentos escritos en condiciones de trabajo colaborativo?**
- **¿Qué estrategias contribuyen a potenciar el subproceso de revisión de argumentos?**

La educación tradicional concibe la interacción entre pares dentro del aula como una distracción que se debe evitar, ya que los compañeros no aportan nuevos conocimientos y, además, entorpecen el proceso de aprendizaje. Por el contrario, la presente investigación pretende promover el lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento a través del cual los estudiantes, en pequeños grupos heterogéneos y en ambientes *B-Learning*, desarrollen colaborativamente sus actividades de aprendizaje, construyan sus conocimientos y profundicen en su aprendizaje de forma coordinada y recíproca.

En este marco, el objetivo general de la investigación es cualificar la producción de argumentos escritos en estudiantes de tercer ciclo. Para lograrlo, fue necesario diseñar situaciones de trabajo colaborativo en ambientes *B-Learning* con el propósito de potenciar el subproceso de revisión

de argumentos escritos; generar situaciones de aprendizaje donde se pongan en juego estrategias cognitivas que favorezcan el subproceso de revisión de argumentos escritos; y hacer uso del Wiki como recurso tecnológico adecuado para la construcción colaborativa de argumentos escritos.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Según lo expuesto, la investigación profundiza en conceptos teóricos de argumentación, proceso de escritura, trabajo colaborativo y la modalidad de aprendizaje B-Learning. Dichos conceptos son esenciales para entender y resolver el problema planteado.

Argumentación

La argumentación es una actividad lingüística de pensamiento cuya finalidad es influir, transformar o fortalecer las creencias o comportamientos de aquellos que constituyen su objetivo (Plantín, 1996), por lo cual el auditorio desempeña un rol fundamental en este proceso. Por esta vía otros autores definen que el argumentar es una actividad verbal, social y racional que se orienta a convencer al interlocutor de la aceptabilidad de un punto de vista a través de proposiciones coherentes que la justifiquen (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006); es decir, razones que legitimen la opinión que se está defendiendo (Adam, 1992).

De acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) una argumentación es eficaz cuando sus instrumentos lingüísticos logran convencer a los destinatarios para que crean en lo que se dice, lleven a cabo las acciones sugeridas o reafirmen su adhesión a la postura defendida por el orador. Plantín (1996) asevera que argumentar es ejercer un pensamiento estructurado que requiere ser construido de una manera analítica y sintética. Lo cual exige que el sujeto tome una posición frente a un tema controversial; después examine, reflexione sobre él, explique y demuestre que su posición es la correcta a través de razones y pruebas.

Escritura como proceso

Cassany (1993); Collins y Gentner (1980); Flower y Hayes (1980); Perera (1984); Scardamalia y Bereiter (1992) y Smith (1982) definen la escritura como un proceso complejo que comprende actividades cognitivas y lingüísticas que se desarrollan desde que nace la intención de escribir hasta cuando se construye el texto final.

De acuerdo con la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso cognitivo que requiere que el escritor desarrolle operaciones mentales complejas. Al respecto Cassany (1993); Jolibert (1997) y Teberosky (1995) señalan que redactar un texto coherente y adecuado nunca se hace al escribir el primer borrador, sino a través de subprocesos recurrentes como la planificación, la redacción y la revisión.

Al concebir la escritura como un proceso y reivindicar el subproceso de revisión, se fomenta el desarrollo de la metacognición del escritor. Flavell (1979) propuso la noción de metacognición como control de los propios procesos de pensamiento. Según el autor, los sujetos que se destacan por ser competentes en la realización de tareas tienen un alto nivel de consciencia de sus procesos mentales.

De acuerdo con Flavell y Wellman (1997), la metacognición es un proceso que se compone de dos dimensiones. La primera dimensión se refiere al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento. Es decir, el conocimiento que una persona posee sobre sus procesos cognitivos y su influencia en la elaboración de tareas. La segunda dimensión es la regulación de la cognición. En esta dimensión el escritor hace un plan de acción y aplica sus propias estrategias metacognitivas para escribir su texto.

Las operaciones metacognitivas que se realizan durante todo el proceso de escritura son la planeación, la autorregulación y la evaluación de resultados.

La planeación consiste en prever las actividades y predecir resultados. La autorregulación se compone del monitoreo y el control. El monitoreo

consiste en que el escritor supervise su texto y, para lograrlo, aplica estrategias tales como hacer enmendaduras, tachar, borrar, subrayar, colorear, resaltar, encerrar palabras u oraciones, agregar paréntesis y usar mayúsculas (Flavell, 1979; Puente, 1994). Las actividades que componen la autorregulación son la verificación y rectificación de las estrategias utilizadas. Por último, la evaluación de los resultados se ejecuta al finalizar la tarea con el propósito de verificar el grado de eficacia de las estrategias empleadas.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se apoya en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la teoría constructivista (Bruner, Olver y Greenfield, 1966) y la cognición contextualizada (Brown, Collins y Duguid, 1989), ya que estas teorías admiten que la forma ideal de aprender es cuando los individuos se involucran en buscar y construir su propio conocimiento con la ayuda de otros.

La teoría con la cual el trabajo colaborativo se fundamenta más es con la teoría constructivista, la cual enfatiza en que el conocimiento es descubierto por los estudiantes y ellos son responsables de construirlo y reconstruirlo. Así, ellos tienen una participación activa en su proceso de aprendizaje con la colaboración de sus compañeros y profesores.

Al respecto, Vygotsky (1978) sugiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan más asiduamente cuando el sujeto desempeña una actividad con la colaboración de otros y no individualmente. De acuerdo con el mismo autor, la interacción social contribuye a desarrollar procesos superiores de pensamiento porque los resultados que un grupo en interacción alcanza, serán internalizados por cada uno de los participantes en su propio aparato cognoscitivo.

Johnson, Johnson y Smith (1998) afirman que el aprendizaje colaborativo, comparado con el trabajo individual, genera un procesamiento de la información más profunda y más conexiones

psicológicas significativas entre los participantes. Al actuar individualmente los sujetos no tienen la oportunidad de estudiar las perspectivas de sus compañeros ni tampoco de construir nuevo conocimiento, que se da al trabajar y negociar con las ideas de otros y defender las suyas. Entonces, el producto del aprendiente no consiste en la combinación de perspectivas, ideas y aptitudes de sus pares.

Modalidad de aprendizaje B-Learning

Coaten (2003); Marsh, McFadden y Price (2003) y Salinas (1999) definen el B-Learning como una modalidad mixta o bimodal que conjuga las características de la enseñanza y aprendizaje presencial y virtual.

En la investigación, en cuanto al aprendizaje B-Learning, se adoptó la postura de García (2012), quien afirma que el B-Learning no consiste en la búsqueda de puntos intermedios entre los modelos presenciales y a distancia, sino que es necesario conjugar estrategias, métodos, tecnologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje para satisfacer necesidades concretas de aprendizaje. Todo debe ser planificado con el propósito de complementar el aprendizaje presencial y a distancia; armonizar el aprendizaje autónomo y colaborativo; compensar comunicaciones simétricas y asimétricas; equilibrar diálogos síncronos y asíncronos; e integrar tecnologías y materiales convencionales y digitales.

Las teorías que sustentan al B-Learning son el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo y el humanismo (Kress, 2003; Mestre y Pérez, 2007; Tomei, 2003). Desde el conductismo, el B-Learning facilita la retroalimentación en el desarrollo de las actividades y una continua tutoría presencial y virtual, como se llevó a cabo en la investigación. En la perspectiva del constructivismo, promueve la construcción del conocimiento de forma individual y colaborativa.

Durante la investigación-acción, se siguieron parámetros de la teoría del cognitivismo, porque

las actividades que se desarrollaron tenían como finalidad que los estudiantes aprendieran a aprender, investigaran, indagarán y exploraran. Finalmente, desde el humanismo, se fomentó su motivación a través del acompañamiento del tutor e interacción con sus compañeros de trabajo colaborativo a través de medios virtuales y presenciales; asimismo, se tuvo en cuenta la incidencia de los estilos y ritmos de aprendizaje de cada sujeto.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo y asume el diseño de investigación-acción, término desarrollado por Kurt Lewin en 1994. En este caso, se orienta la investigación-acción hacia el cambio educativo. Se adopta el paradigma socio-crítico que parte del enfoque interactivo y de una realidad que está en perenne cambio, construcción y reconstrucción por parte de los actores sociales, donde el investigador es participante dinámico y activo.

La investigación se desarrolló bajo los principios metodológicos de Hernández, Fernández y Baptista (2007). Las etapas de investigación fueron: detectar el problema, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y hacer la retroalimentación. Se aclara que el proceso de investigación fue inductivo, interpretativo y recurrente.

Los datos se lograron recolectar mediante instrumentos como la grabación de intervenciones orales de los niños de tercer ciclo dentro de sus grupos colaborativos; las correcciones, los borradores y las versiones finales de los argumentos escritos en el aula presencial y en el Wiki.

La experiencia de investigación se llevó a cabo con una población de veintiocho estudiantes de tercer ciclo del Colegio Simón Rodríguez, organizados en cinco grupos colaborativos, dos grupos de cinco y tres grupos de seis niños.

Se mantuvo contacto constante con el grupo durante aproximadamente dos años y medio. Los grupos colaborativos trabajaron durante 13 sesiones. Se analizaron las reacciones orales de los

estudiantes en cada una de las sesiones de trabajo colaborativo presencial, sus intervenciones en el Wiki y el proceso de escritura de argumentos.

En la Tabla 1 se observa el corpus que se analizó y las categorías, subcategorías y unidades de análisis que se tuvieron en cuenta durante la investigación para ser analizado.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de realizar las intervenciones, los estudiantes que revisaban sus textos daban total preeminencia a los aspectos formales del lenguaje. Ninguno revisó ni corrigió sus producciones escritas teniendo en cuenta la adición, supresión o reformulación de ideas. Asimismo, se identificó que los alumnos enfocaban la escritura de textos en la producción directa de la versión final no haciendo borradores previos. Para solucionar estos problemas, la maestra investigadora los orientó con el propósito de que ellos escribieran de forma reflexiva en todo el proceso de escritura centrando su trabajo en la revisión y corrección de la información de los argumentos que creaban.

A través de las intervenciones, la investigadora se dirigió a los niños para que revisaran sus textos añadiendo, suprimiendo y reformulando la información desde la propuesta de Cassany (1993). Los niños de tercer ciclo lograron utilizar nuevas estrategias cognitivas para revisar y corregir sus argumentos escritos.

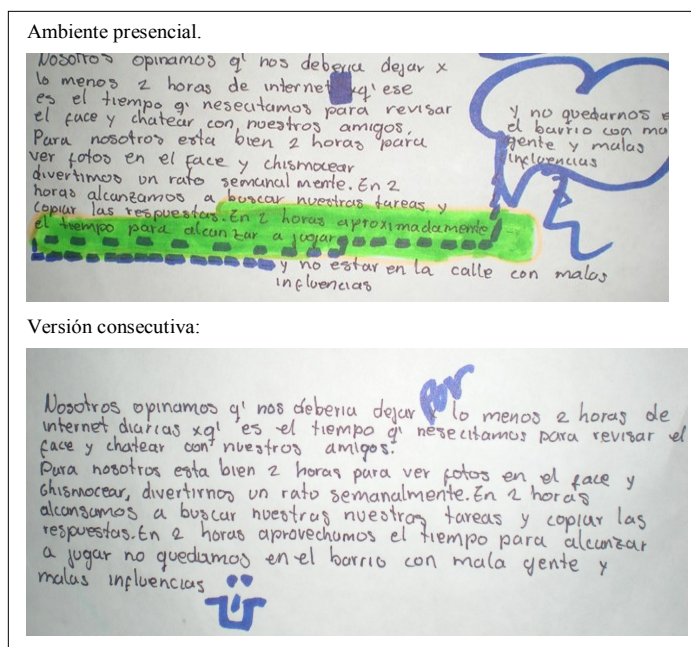
Como se muestra en la Figura 1, la estrategia cognitiva que prevaleció en el ambiente presencial para añadir nueva información al texto fue la de hacer anotaciones al margen de la hoja sobre las premisas que apoyaban su tesis, lo cual contribuyó, de acuerdo con Toulmin (1958), a que ellos fortalecieran su argumento. Además, en este caso los estudiantes crearon un argumento por disociación de acuerdo con la definición de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

En un proceso inductivo, durante la investigación-acción, se preguntaba a los estudiantes si identificaban elementos innecesarios, repetidos

Tabla 1. Categorías, subcategorías, tipo de corpus y unidades de análisis

Categoría	Subcategoría	Tipo de corpus analizado	Unidad de análisis
Argumentación	Construcción de argumentos	-Argumentos escritos en el aula y en el Wiki -Argumentos contruidos antes y después de las intervenciones	-Creación de las tesis y de las razones. -Argumentos por asociación cuasilógicos. -Argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real. -Argumentos por el ejemplo. -Argumentos sustanciales. -Nivel de los argumentos de los estudiantes: (preargumentativo, argumentación mínima)
Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo en un ambiente presencial	-Registros de observación sobre el trabajo de los estudiantes.	-Aportes de los estudiantes en la creación de sus textos. -Desempeño y cumplimiento de roles
	Trabajo colaborativo en un ambiente virtual	-Participaciones en el aula y en el Wiki	
Proceso de escritura	Revisión y corrección de la información	-Borradores de escritura -Versión final de los textos argumentativos	-Supresión, adición o reformulación de la información. -Creación de dos o más borradores. -Marcas de revisión y corrección en los textos (tachar, resaltar, subrayar, hacer anotaciones)

Fuente: Torres (2012).

Figura 1. Estrategia cognitiva: anotaciones al margen de la hoja. Ambiente presencial

Fuente: Torres (2012).

o incoherentes en sus respuestas; si la respuesta era afirmativa, la investigadora los guiaba a eliminar esa información. En el ambiente presencial los niños suprimieron información que contenía falacias. Ellos eliminaron presunciones porque no contenían un *reforzamiento* adicional para ser aceptadas por el auditorio que las leería. Como se aprecia en la Figura 2, una estrategia de revisión que utilizaron fue el uso de anotaciones al margen de la hoja refutando la idea a través de una experiencia personal para justificar la impertinencia de este argumento en su respuesta. Además, en el cuadro en el cual hacían su refutación sobre el argumento, lograron crear un contra-argumento de hecho.

En el ambiente virtual, cuando los estudiantes identificaban que había información que se repetía la eliminaban haciendo uso de tachones. Al eliminar información repetida e incoherente, contribuyeron a que sus argumentos no perdieran credibilidad ante el auditorio, ya que eliminaron errores lógicos evitando que su argumento fuera ambiguo. Por otro lado, luego de las correcciones que los niños de tercer ciclo hicieron a través de la tachadura, en la versión inmediatamente consecutiva, lograron crear un argumento por asociación

que se basa en la estructura de lo real mediante relaciones de causalidad, lo cual cualificó su mensaje comunicativo, como se expone en la Figura 3.

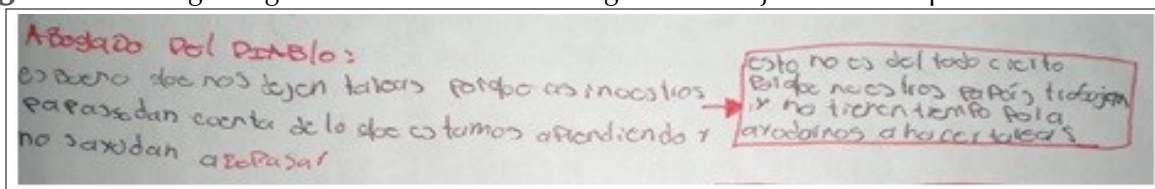
Siguiendo los parámetros de la investigación-acción y las tesis de Cassany (1993), se orientó a los estudiantes para que reformularan sus ideas cuando no respondían al objetivo de la escritura, su registro no era el adecuado o la información era ambigua.

En el ambiente presencial, los niños de tercer ciclo utilizaron la estrategia de tachar la información que modificarían en la siguiente versión. Como se muestra en la Figura 4, tacharon parte de la idea que habían escrito y la volvieron a formular en su siguiente borrador.

En el ambiente presencial, se ayudó a los niños a reescribir sus respuestas de acuerdo con las modificaciones que hacían en cuanto a la información y ortografía. Esto contribuyó a que construyeran al menos dos borradores de sus textos antes de la versión final.

Por otro lado, en el Wiki, a pesar de que los estudiantes trabajaban en el mismo salón, lo hacían en computadores distintos, disponían de varios minutos para leer una o más veces los mensajes publicados por sus compañeros y de acuerdo con su

Figura 2. Estrategia cognitiva: anotaciones al margen de la hoja. Ambiente presencial



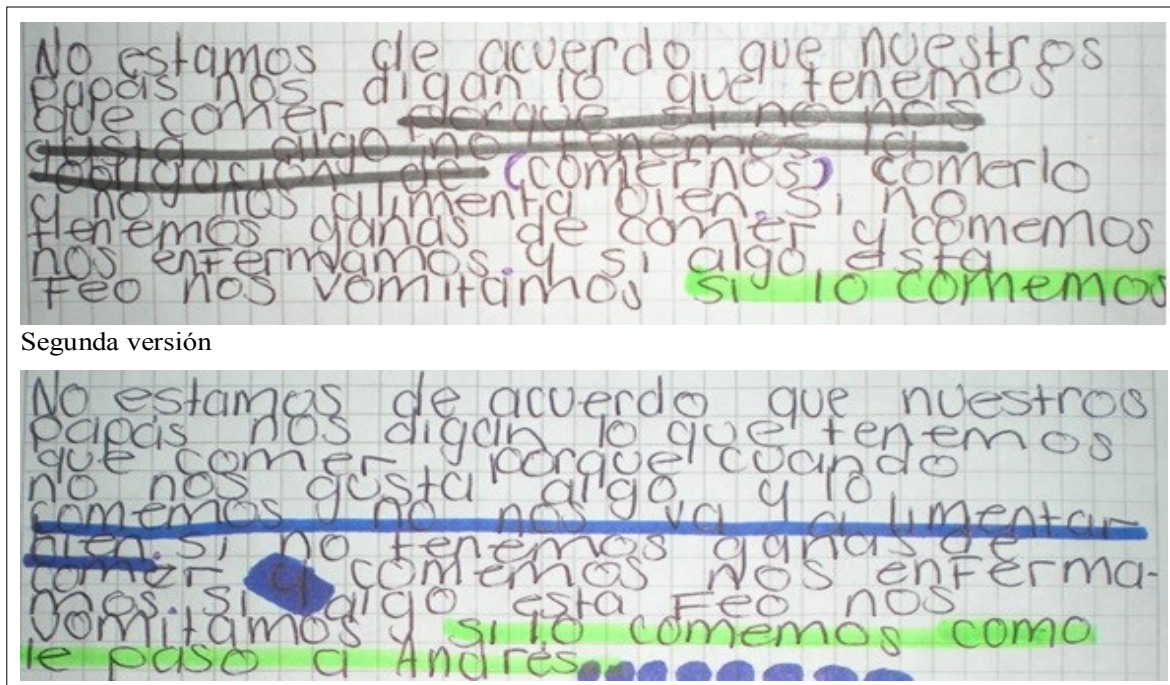
Fuente: Torres (2012).

Figura 3. Reescritura supresión de la información. Pantallazo del Wiki. Ambiente virtual

Otra cosa es que cuando aguantamos frio nos da gripa y nos resfriamos pero si nos ponemos una chaqueta aunque no sea del colegio no nos da tanto frio y no nos da gripa y no nos resfriamos.

Fuente: Torres (2012).

Figura 4. Reformulación de ideas. Ambiente presencial



Fuente: Torres (2012).

criterio podían registrar sus ideas en las versiones borrador sin solicitar el consentimiento del grupo. Esto estimuló en todos los miembros del grupo la revisión de las versiones precedentes, puesto que a través de la lectura y de la reflexión tenían que decidir si modificaban la información o agregaban más contenido a su texto. Además, cuando sus compañeros publicaban nuevos contenidos, los otros participantes del grupo revisaban y reflexionaban individualmente sobre ellos para preparar sus producciones escritas con la intención de complementar y responder la pregunta que concernía desarrollar a todo el grupo. En el siguiente extracto tomado de uno de los Wikis virtuales, se puede observar que los niños complementaron la primera versión de respuesta, reformularon y suprimieron información (Figura 5).

Como se aprecia en la Figura 6, en las intervenciones se logró que la totalidad de los grupos escribiera tres o más versiones de sus argumentos. La revisión y reescritura permanente de sus escritos contribuyó a que mejoraran la calidad de su escritura en términos de contenido y de normatividad.

Al respecto, se concluye que a partir del trabajo de revisión y corrección de las producciones escritas, los estudiantes lograron adoptar el rol de monitor. Razón por lo cual la mayoría fue capaz de hacer varias veces durante el proceso de escritura un proceso constante y autónomo de supervisión, generación de nuevas ideas, revisión y reconstrucción de su trabajo.

En la construcción de argumentos escritos, tanto en el trabajo colaborativo presencial como en el virtual, los niños de primaria trataron la revisión como una parte del proceso a desarrollar. En el segundo Wiki que se propuso a todos los grupos no se les solicitó hacer un mínimo de versiones a sus textos. No obstante, los grupos colaborativos siguieron creando borradores que hacían énfasis en el proceso de revisión y corrección.

Mientras tanto, en el ambiente presencial los niños de tercer ciclo hicieron solo dos versiones de sus respuestas, puesto que una persona era quien escribía lo que los demás participantes aportaban al texto; para el secretario se hizo dispendioso escribir reiteradamente.

Figura 5. Complementación, reformulación, supresión de información. Pantallazo del Wiki

No estamos de acuerdo con que nuestros padres sean amigos de nosotros en face porque ellos no son nuestros amigos ni pintan como ellos y eso lo hacen para controlarnos, fastidiarnos y leer las conversaciones que tenemos con nuestros amigos. La confianza que tenemos no da para tenerlos en face de pronto se dan cuenta de las mentiras, lee todas nuestras locuras y ver las fotos de nuestros amigos preferimos estar relajados, disfrutar con amigos y escribir lo que quiera por eso el grupo no esta de acuerdo con eso.

No estamos de acuerdo con que nuestros padres sean amigos de nosotros en face porque ellos no piensan como nosotros y no van a entender lo que escribimos o los chistes que agamos pensaran que es en serio. No creemos que sea bueno que ellos sean nuestros amigos en face porque lo hacen para controlarnos, mirar que hacemos y leer las conversaciones que tenemos con nuestros amigos eso nos quita el derecho a la privacidad y eso es malo. La confianza que tenemos no da para tenerlos en face de pronto se dan cuenta de las mentiras, lee todas nuestras locuras y ver las fotos de nuestros amigos preferimos estar relajados, disfrutar con nuestros amigos y escribir lo que quiera por eso el grupo no esta de acuerdo con que nuestros papas sean nuestros amigos en face.

Fuente: Torres (2012).

Figura 6. Secuencia de borradores. Pantallazo del Wiki. Ambiente virtual

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. También la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase es por eso quentos a todo, a sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros la musica sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos. También la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. La musica sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos mientras estudiamos. También queremos que nos dejen escuchar musica en clase porque la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oiguo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros. Si estamos juiciosos la profesora deberia dejarnos escuchar musica porque nos sirve a que estemos todos en silencio y bien despiertos mientras estudiamos. También queremos que nos dejen escuchar musica en clase porque la música nos ayuda a aprender de forma divertida, lúdica agradable y eso despierta nuestra creatividad y ganas para escribir las respuestas y nos motiva a tener mas ganas de aprender. Casi siempre estamos aburridos en clase pero la musica nos hace sentirnos mejor y a hacer las actividades mas rápido y mejor con ganas. Cuando yo oigo musica en clase hago los talleres con gusto, no molesto a nadie y aprendo mas por eso creo que es bueno que nos dejen oír musica en clase.

Fuente: Torres (2012).

Por otro lado, los estudiantes aumentaron su autonomía en el Wiki para revisar y corregir sus textos antes de lograr la versión final. Como se aprecia en la Figura 6, centraron su atención en redactar ideas y mejorar globalmente el texto en varias versiones, ya que no quedaban satisfechos con los primeros borradores de sus composiciones escritas, lo cual es propio de escritores expertos de acuerdo con Casany (1993).

No es suficiente que los estudiantes trabajen en grupo para que se produzca un aprendizaje rico y significativo, es necesaria la colaboración entre ellos en la construcción del conocimiento. De acuerdo con la observación participante, la mayoría cumplió con el rol que escogió en el grupo demostrando disposición de completar sus tareas asignadas.

Al realizar una comparación entre la prueba efectuada antes y después de las intervenciones se observa que los niños de tercer ciclo lograron crear argumentos a propósito de breves situaciones cotidianas de debate, que son importantes para ellos y fueron objeto de discusión colectiva.

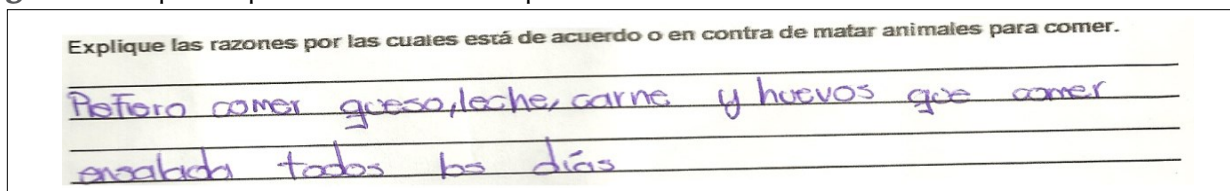
Antes de efectuar las intervenciones, la mayoría de los niños de tercer ciclo no adoptó una posición con respecto a la pregunta que se les había asignado responder, ni tampoco razones que la defendieran.

Por otra parte, otros niños de primaria se ubicaban en un estado pre-argumentativo desde la perspectiva de Golder y Coirier (1996), puesto que, como se evidencia en la Figura 7, presentaban opiniones sin razones; lo cual es propio de niños entre los siete y catorce años de acuerdo con las investigaciones que estos autores realizaron sobre los estadios en la adquisición de competencias argumentativas. Luego de la intervención, los niños de tercer ciclo respondieron la misma pregunta y presentaron una opinión, una razón y no presentaron contra-argumentos. Esto los ubica en el segundo nivel de argumentación mínima (Golder y Coirier, 1996).

Como se puede apreciar en la Figura 8, se identificaron argumentos por asociación cuasilógicos, ya que los estudiantes pretendieron convencer a través de similitudes haciendo relaciones de igualdad. En las versiones finales de los argumentos que ellos presentaron en el Wiki virtual, también se evidencia que todos los grupos lograron explicar las razones que sustentaban sus opiniones, lo cual se observa en la Figura 9.

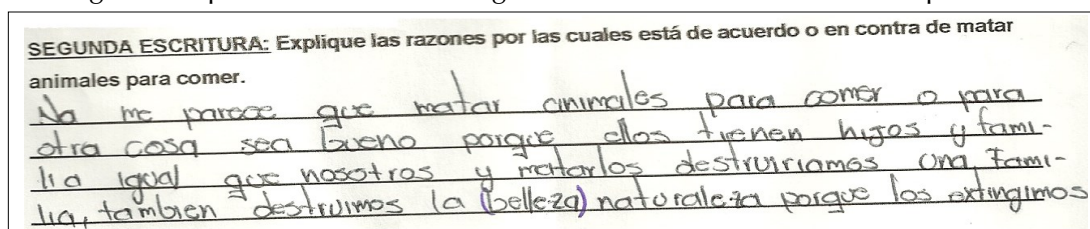
Por otro lado, como se manifiesta en la Figura 10, antes de las intervenciones los estudiantes producían en su totalidad opiniones de valoración y para argumentar daban un valor a los hechos basándose en indicadores como bueno, malo, positivo, negativo,

Figura 7. Respuesta pre-intervención sin opiniones ni razones



Fuente: Torres (2012).

Figura 8. Argumento por asociación cuasilógico. Post-intervención. Ambiente presencial



Fuente: Torres (2012).

Figura 9. Opinión sustentada con razones. Pantallazo ambiente virtual

Nuestro grupo está en desacuerdo con los niños que juegan con la comida del refrigerio porque eso es desperdiciar comida nutritiva que pudiera servir a otras personas pobres o a los desechables que no tienen nada que comer.

Fuente: Torres (2012).

moral e inmoral. Después de las intervenciones, los niños de primaria crearon no solamente premisas de valores sino que también recurrieron a razones que se basan en la estructura de lo real puesto que defendieron sus opiniones mediante relaciones de causa/efecto (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Lo anterior se aprecia en la Figura 11.

Los argumentos que prevalecieron en las producciones de los estudiantes después de las

intervenciones fueron predominantemente sustanciales desde la perspectiva de Toulmin (1958). En la Figura 12, se observan datos empíricos que ellos utilizaron para apoyar la conclusión del argumento.

Finalmente, antes de la intervención, los niños de tercer ciclo se ubicaban en el primer nivel de la argumentación de acuerdo con Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001); puesto que sus razones estaban centradas en los intereses y gustos

Figura 10. Pre-intervención: opinión valorativa

Explique las razones por las cuales está de acuerdo o en contra de matar animales para comer.

yo como animales bien ricos pero me da tristeza que los maten para comernos. No me parece que maten a los pobres para comernos.

Fuente: Torres (2012).

Figura 11. Post-intervención: relaciones de causalidad

SEGUNDA ESCRITURA: Explique las razones por las cuales está de acuerdo o en contra de matar animales para comer.

Yo estoy muy en contra de matar animales para comer porque ellos son parte de nuestra naturaleza y si los matamos vamos a destruir nuestro mundo.

Fuente: Torres (2012).

Figura 12. Pantallazo. Ambiente virtual. Argumentos sustanciales

Defendemos escuchar música mientras hacemos talleres individuales en clase porque la música nos ayuda a no distraernos ni distraer a nuestros compañeros.

Preferimos estudiar en la tarde porque podemos despertarnos tarde y si nos despertamos temprano podemos ver televisión toda la mañana y por muy temprano que nos levantemos es a las siete.

Fuente: Torres (2012).

subjetivos de los estudiantes. Después de las intervenciones, ellos fueron capaces de crear argumentos de segundo nivel también subjetivos y centrados en el “yo” pero desde Golder y Coirier (1996) y Sánchez y Álvarez (2001), fueron argumentos prácticos porque señalaron conveniencias particulares para ellos mismos como se puede apreciar en la Figura 13.

Conforme a los resultados y análisis de los argumentos de los estudiantes antes, durante y al finalizar las intervenciones, se concluye que es posible introducir desde edad inicial la creación de argumentos escritos. Antes de la intervención, cuando los niños de primaria tenían la intención de argumentar no tomaban posiciones o se limitaban a opinar. En contraste, a través de la creación de argumentos con sus compañeros, la revisión y la reescritura, lograron construir razones que incluyeron en la producción de tesis y razones. A partir de la experiencia de producción de argumentos con los niños, se recomienda iniciar con temáticas de su interés para que el ejercicio argumentativo sea atractivo para los niños y así logren alcanzar mayor efectividad frente a los objetivos planteados, tal como se realizó en la presente investigación.

CONCLUSIONES

Es posible cualificar la producción de argumentos escritos de niños de tercer ciclo en ambientes

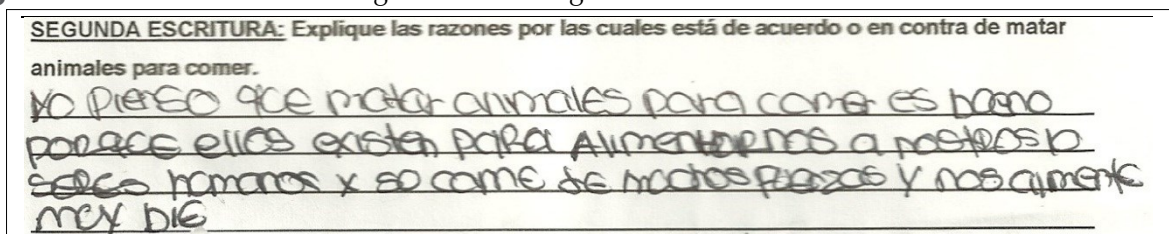
B-Learning orientándolos explícitamente y a través de ejemplos auténticos a crear tesis, razones y premisas. Para promover el debate, la creación de argumentos, la motivación y la riqueza de contenido, es necesario que los niños de primaria trabajen colaborativamente en grupos heterogéneos.

Con el propósito de que la producción de argumentos sea significativa para los estudiantes, es necesario proponer tareas y preguntas auténticas de escritura que les promuevan la elaboración de diferentes tipos de argumentos. Este proceso debe constar de planeación, revisión y corrección para que sea posible mejorar los argumentos en cada borrador.

La experiencia investigativa fue favorable porque durante las intervenciones, los niños de primaria cualificaron su producción de argumentos escritos, ya que lograron crear tesis, premisas, argumentos por asociación cuasilógicos, argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real y argumentos por el ejemplo.

A fin de que los estudiantes creen argumentos sólidos es ineludible que en sus grupos colaborativos el docente los oriente para que ellos: 1) realicen la planeación de su escritura durante todo el proceso teniendo en cuenta los objetivos de la tarea, las características del auditorio que los leerá, el registro adecuado, la información pertinente que se debe desarrollar y los aspectos lingüísticos que contribuirán a que el texto sea claro para el lector; 2) expongan sus tesis; 3) creen razones con

Figura 13. Post-intervención: argumentos de segundo nivel



Fuente: Torres (2012).

premisas que las apoyen; 4) discutan sus ideas y argumentos; 5) enriquezcan sus producciones escritas con los aportes de todos los miembros; 6) contra-argumenten; 7) negocien y lleguen a consensos sobre qué posición apoyarán; 8) revisen, corrijan; 9) reescriban sus argumentos varias veces con la ayuda de todos los participantes; y 10) escriban la versión final con la colaboración de todos los participantes.

También es indispensable que tanto en el ambiente presencial como virtual, el docente haga explicaciones y preguntas que requieran que los estudiantes reflexionen dentro de sus grupos colaborativos acerca de las estrategias cognitivas que les son útiles para crear sus opiniones, razones y premisas. Todas las actividades deben ser guiadas explícitamente para que los niños de tercer ciclo sean conscientes de lo que están aprendiendo, de las razones por las cuales están construyendo argumentos y de los procesos que se encuentran desarrollando para lograrlo.

Es importante que los docentes de primaria guíen, acompañen y ayuden a los niños de tercer ciclo para que escriban varias versiones de sus textos, revisen, corrijan y potencien sus argumentos, a través de las siguientes estrategias: 1) verificar que cada argumento tenga al menos una opinión y una razón; 2) eliminar contradicciones, repeticiones, información que no aporta a desarrollar las ideas; 3) agregar conectores, ejemplos, premisas que sustenten el objetivo central del texto; 4) reformular ideas que presenten ambigüedades; 5) presentar la información ordenadamente evitando que sea aislada o no relacionada con el tema; 6) corregir la ortografía de las palabras. El docente puede proponer a los estudiantes que para revisar y corregir sus textos utilicen estrategias tales como hacer tachones, enmendaduras, paréntesis, notas al margen de la hoja, subrayado, resaltado, preguntas, mayúsculas, modificación directa al texto, entre otros.

Al conjugar la creación de argumentos con la revisión y corrección de la información, la investigación contribuyó a que los estudiantes dejaran

de concebir la escritura como un código de transcripción cuyo enfoque principal es la correcta ortografía de las palabras. Por el contrario, luego del trabajo de escritura desarrollado durante las intervenciones, el cual estaba centrado en el contenido, ellos consideraron que la escritura es un medio para comunicar ideas al lector y que requiere permanente planeación, revisión y corrección para tejer el texto adecuadamente desde el inicio del proceso hasta la versión final.

Se concluye que al conjugar el trabajo colaborativo, el proceso de escritura y el B-Learning se logró cualificar los argumentos escritos de los niños de tercer ciclo. Esto se demuestra en que antes de las intervenciones, cuando los niños intentaban argumentar, se les dificultaba comunicar su punto de vista y no presentaban las razones por las cuales tenían determinada posición. Luego de las intervenciones, a partir de la perspectiva de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), se logró crear tesis, premisas, argumentos por asociación cuasilógicos, argumentos por asociación que se basan en la estructura de lo real y argumentos por el ejemplo; según la postura de Toulmin (1958), la totalidad de argumentos que crearon fueron sustanciales.

De acuerdo con los hechos anteriores, es posible apoyar procesos para que los estudiantes de primaria, más específicamente de tercer ciclo, cualifiquen su argumentación oral y escrita en ambientes B-Learning. Como los resultados de la presente investigación fueron favorables, se recomienda que los maestros de primaria inicien un trabajo de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes para producir argumentos escritos a través de la integración del trabajo colaborativo y el proceso de escritura en ambiente B-Learning.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo es producto de la investigación *Relaciones entre trabajo colaborativo y ambientes de aprendizaje B-Learning para la cualificación de argumentos escritos en niños de tercer ciclo*,

realizado para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

REFERENCIAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Brassart, D. (1988). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *European journal of psychology of education*, 4(1), 51-69.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J., Olver, R., & Greenfield, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: Wiley.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Coaten, N. (2003). Blended e-Learning. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/mo-nografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). A framework for cognitive theory of writing. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (51-72). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1997). *Metamemory. Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (31-50). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- García, L. (2012) *Blended, ¿mezcla o integración?* Recuperado de <http://aretio.hypotheses.org/135>
- Golder, C., & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. (2nd Ed.). Edina: Interaction Book Company.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Cambridge: The Cromwell Press.
- Marafioti, R. (2004). *Recorridos semiológicos-signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marsh, G., McFadden, A., & Price, B. (2003) *Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes*. Alabama: The University of Alabama, Institute for Interactive Technology, Doster Hall. Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Mestre, U. y Pérez, R. (2007). *Monografía sobre B-Learning o aprendizaje bimodal*. Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Le Seuil.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Barcelona: Getafe.
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec99.html>
- Sánchez, Y. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (89-104). Cali: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir? Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tomei, L. (2003). *Challenges of Teaching with Technology across the Curriculum: Issues and Solutions*. London: Information Science Publishing.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

